



TITLE:

米国における協働的な学習の理論
的・実践的系譜―「協同学習」お
よび「協調学習」の成立と展開―(
Abstract_要旨)

AUTHOR(S):

福島, 祐貴

CITATION:

福島, 祐貴. 米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜―「協同学習」および「協調学習」の成立と展開―. 京都大学, 2020, 博士(教育学)

ISSUE DATE:

2020-03-23

URL:

<https://doi.org/10.14989/doctor.k22195>

RIGHT:

学位規則第9条第2項により要約公開

京都大学	博士（教育学）	氏名	福嶋祐貴
論文題目	米国における協働的な学習の理論的・実践的系譜 ——「協同学習」および「協調学習」の成立と展開——		
<p>（論文内容の要旨）</p> <p>本論文は、協働的な学習に関する二つの代表的な潮流、すなわち協同学習（cooperative learning）と協調学習（collaborative learning）に着目し、これらの指導論が米国においてどのように成立し、どのような論点をめぐって展開してきたのかを明らかにしたものである。これまで協働的な学習の研究は、協働的な学習がもたらす認知的・情意的な効果やそのメカニズムの実証が主で、内在する理論的多様性を構造的に捉え、その全体像を描くものが少なかった。</p> <p>そこで、本研究では、学説史研究のアプローチにより、次の三点を明らかにしている。第一に、協働的な学習に関する諸潮流の成立過程である。すなわち、協同学習と協調学習およびその内部の諸潮流が、具体的に何をルーツとし、どのような歴史的過程を経て成立したのかという課題を扱っている。第二に、協働的な学習に関する諸潮流を代表する論者の所論の内実、およびそれらの思想的位置づけの解明である。第三に、協働的な学習に関する諸潮流を総括することによる理論的枠組みの構築である。</p> <p>協働的な学習の研究においては、まず 1970 年代半ば以降協同学習研究が発展したのち、1980 年代半ばを過ぎた頃から協調学習研究がそれを凌ぐ勢いで活発化していったと概観できる。したがって本研究は、第Ⅰ部「協同学習の成立・展開過程」（第 1 ～ 4 章）、第Ⅱ部「協調学習の成立・展開過程」（第 5 ～ 8 章）の二部構成をとっている。</p> <p>第 1 章「協同学習と進歩主義教育の関係」では、進歩主義教育における「協同」概念や「協同学習」概念の意味内容が明らかにされる。</p> <p>第 2 章「D. W. ジョンソンによる協同学習の定式化」では、1970 年代半ばにジョンソン（David W. Johnson）が定式化した協同学習を取り上げ、その理論の背景（ゲシュタルト心理学とグループ・ダイナミックス研究）と内実が明らかにされる。</p> <p>第 3 章「協同学習研究の広がりとは技法開発のアプローチ」では、ケーガン（Spencer Kagan）をはじめ、技法開発に傾斜していった協同学習研究の展開が示される。</p> <p>第 4 章「R. E. スレイヴィンの協同学習と学校改革」では、同様に社会心理学的にアプローチしつつも、社会的スキルを重視するジョンソンらとは異なり、教科内容の習得を重視し独自の展開を見せたスレイヴィン（Robert E. Slavin）の理論が検討の俎上に載せられる。</p> <p>第 5 章「K. A. ブラフィーによる文化再適応としての協調学習」では、1970 年代の米国において協調学習研究の先駆けとなった英文学者ブラフィーの理論の内実とその成立過程が明らかにされる。</p> <p>第 6 章「文化－歴史理論の拡張と『協調』の追求」では、1980 年代以降の協調学習研究を牽引した文化－歴史学派の潮流が整理され、「ヴィゴツキー・ルネサンス」に伴う「最近接発達領域（zone of proximal development）」概念と 1990 年代以降の CSCL（Computer-Supported Collaborative Learning）研究との関連が明らかにされる。</p> <p>第 7 章「認知的徒弟制における協調学習の役割」では、1990 年前後の協調学習研究の展開（ブラウン（Ann L. Brown）らの学習共同体論、ベライター（Carl Bereiter）らの知識構築共同体論など）にとって重要な役割を果たした認知的徒弟制モデルが検討される。</p> <p>第 8 章「G. スタールによる『グループ認知』理論」では、CSCL 研究の国際ジャーナルの編集者を務めるスタール（Gerry Stahl）の所論に沿って、CSCL へと展開した協</p>			

調学習研究における分析の焦点が個人から小グループへと移っていく過程が検討され、このことが黎明期社会心理学において論争を生んだ「集団心 (group mind)」の問題をどう乗り越えているのかが考察された。

以上の検討の結果、第一に、協働的な学習に関する諸系譜の成立過程について以下のことが明らかとなった。1970年代の社会心理学研究において成立したとされる協同学習は、進歩主義教育の「協同」概念を起源として、概念としては既に1940年代から存在していた。一方で協同学習は、学習者に影響を与える文化の相互交渉を通じて共同体を形成していくための指導法として成立したことが特定された。

第二に、諸潮流を代表する論者の所論の内実については、協同学習ではスレイヴィン、協同学習ではブラフィーやスタールといった、先行研究であまり光を当てられてこなかった論者の理論とその思想的位置づけを明らかにした。これにより、協働的な学習に関する研究の展開過程とそこに内在する思想性を描き出すことができた。

第三に、諸潮流を総括することによって、次のような本質的な論点を浮き彫りにすることができた。すなわち、学習者の協働は手段か、目的か。達成すべきは所与の知識の習得か、社会的スキルの習得か、実践共同体における熟達と参加か、文化の創造か。学習の主体と見なされるのは個人か、共同体か、グループか。教師の指導性は実践を通じて維持されるのか、学習者に移譲されるのか、教師と学習者の協働に変質していくのか。文化は学習の背景か、資源か、道具か、対象か。これらの論点は、先行研究が掲げてきたような、グループの人数や役割分担といった表面的な規準には解消されないものであり、協働的な学習を検討する際の理論枠組みとなるものである。

(論文審査の結果の要旨)

本研究は、協働的な学習に関する二つの代表的な潮流、すなわち協同学習 (cooperative learning) と協調学習 (collaborative learning) に着目し、これらの指導論が米国においてどのように成立し、どのような論点をめぐって展開してきたのかを明らかにしたものである。協働的な学習の研究においては、まず 1970 年代半ば以降、社会心理学にルーツを持つ協同学習研究が発展したのち、1980 年代半ばを過ぎた頃から、認知心理学にルーツを持つ協調学習研究がそれを凌ぐ勢いで活発化していった。その中で、さまざまな協働的な学習の理論や手法が開発され、日本にも紹介されてきているが、ひとくくりに協働的な学習といっても、さらには、同じ協同学習や協調学習という語で呼ばれていても、理論的背景や系譜を異にするものが混在している。本論文は、そうした協働的な学習の理論的多様性を構造的に捉え、かつ心理学史とも重ね合わせながらその歴史的な系譜を明らかにした労作である。

本研究の成果としては、主として次の三点をあげることができる。

第一に、協働的な学習に関する諸系譜とその成立過程を明らかにしている点である。特に、1970 年代の社会心理学研究において成立したとされる協同学習について、進歩主義教育の「協同」概念を起源として、概念としては既に 1940 年代から存在していた点が、また、「ヴィゴツキー・ルネサンス」を契機として成立したとされる協調学習についても、学習者に影響を与える文化の相互交渉を通じて共同体を形成していく志向性が、K. A. ブラフィーにより提案されていた点が示されている。これらは、心理学等の理論の発展に追従して展開した側面ではなく、実践的なニーズから展開してきた側面に光を当てるものであり、それゆえに、本研究は、心理学史に還元されない、協働的な学習をめぐる理論と実践の展開史を描き出すものとなっている。

第二に、諸潮流を代表する論者それぞれの所論の内実について、思想的・理論的背景や他の論者との異同も示しつつ丁寧に明らかにしている点である。その際、協同学習ではスレイヴィン、協調学習ではブラフィーやスタールといった、先行研究であまり光を当てられてこなかった論者の理論とその思想的位置づけを明らかにしている点は、今後の協働的な学習に関する研究に新たな視野を提供するものである。また、手法としてのみ扱われがちな協働的な学習について、そこに内在する思想性を描き出すことで、論者間の立ち位置の違いが生み出す論点が浮き彫りにされている。協同学習の展開については、国際協同教育学会への展開にも目配りしたり、また協調学習についても、ロシア語の原著と英訳とを照らし合わせながら、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」概念のアメリカ心理学における解釈と受容の特徴を明らかにしたりするなど、各論レベルでも深い掘り下げがなされている。

第三に、諸潮流とその論点を総括することによって、協働的な学習を検討する際の下記のような理論的枠組みを提示している点である。すなわち、学習者の協働は手段か、目的か。達成すべきは所与の知識の習得か、社会的スキルの習得か、実践共同体における熟達と参加か、文化の創造か。学習の主体と見なされるのは個人か、共同体か、グループか。教師の指導性は実践を通じて維持されるのか、学習者に移譲されるのか、教師と学習者の協働に変質していくのか。文化は学習の背景か、資源か、道具か、対象か。これらの論点は、先行研究が掲げてきたような、グループの人数や役割分担といった表面的な規準には解消されないものである。目に見えやすく「アクティブ」な学習形態を実現することそれ自体を追求する傾向にある現状に対して、本研究は、教育目的・教育目標、知識観・学習観、学習環境、教育評価に及ぶ広い視野で、協働的な学習に関する議論を行っていく必要性を提起するものである。

なお試問においては、個と集団の関係、特に協働的な学習が強調されるときに対になって議論されてきた学習の個別化・個性化論との関係をどう捉えるか、提示された

理論枠組みは一般的な論点を整理している観があり、そうした論点から多様な系譜が生まれ出るメカニズムを明らかにするようなモデルの提示がなされるとよいのではないか、理論的、思想的検討が中心であり、実践レベルでのより具体的で運用上の問題も含めた検討も今後必要ではないか、といった点では課題も残っていることが指摘された。

このように本論文には今後の課題も残されているものの、それらは本論文の学問的意義を損なうものではなく、試問においても適切な応答がなされた。

よって、本論文は博士（教育学）の学位論文として価値あるものと認める。また、令和元年 12 月 16 日、論文内容とそれに関連した事項について試問を行った結果、合格と認めた。

なお、本論文は、京都大学学位規程第 14 条第 2 項に該当するものと判断し、公表に際しては、期間未定の間、当該論文の全文に代えてその内容を要約したものとすることを認める。

要旨公表可能日： 年 月 日以降